

A PEDAGOGIA DO TRABALHO NO DIREITO À FORMAÇÃO INTEGRADA

*Verena Santos Andrade Ferreira*¹
Instituto Federal da Bahia
<https://orcid.org/0000-0002-8060-6293>

RESUMO:

Esse artigo parte da inquietação de uma pedagoga ao perceber as dificuldades de implementação do currículo integrado nos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio, uma vez que a integração justifica, em grande medida, a razão de existência desses cursos, para a formação integral dos sujeitos que precisam ingressar no mundo do trabalho o mais cedo possível, sem que isso aconteça como uma justaposição do currículo da Educação Básica com a formação profissional. Ao constatar essa dificuldade no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Jequié, Estado da Bahia, esse artigo, por meio de uma pesquisa bibliográfica do tipo narrativa, buscou delinear caminhos que possam favorecer tal construção. Mais que trazer conceitos que são caros à especificidade da proposta da Educação Profissional, em seu comprometimento com a população menos privilegiada, esse estudo traz conceitos do campo para mostrar a necessidade de uma pedagogia do trabalho na construção do currículo integrado, considerando sua importância, tanto no aspecto social como político, quando se tem, com a reforma do Ensino Médio, a formação profissional como um itinerário formativo da Educação Básica, que, sendo tratado de forma aligeirada, desconstrói a concepção de integração defendida pelos Institutos.

Palavras-chave: Currículo Integrado. Educação Profissional. Formação docente.

THE PEDAGOGY OF WORK IN THE RIGHT TO INTEGRATED TRAINING

ABSTRACT:

This article starts from the concern of a pedagogue when she perceives the difficulties of implementing the integrated curriculum in the Integrated Technical Courses of Middle Level, since the integration justifies, to a large extent, the reason for the existence of these courses, for the integral formation of the subjects that need to enter the world of work earlier possible, without this happening as a juxtaposition of the Basic Education curriculum with professional training. Noting this difficulty at the Federal Institute of Education, Science and Technology, Campus Jequié, State of Bahia, this article, through a narrative-type bibliographic research, sought to outline ways that could favor such construction. More than bringing concepts that are dear to the specificity of the proposal of Professional Education, in its commitment to the less privileged population, this study brings concepts from the field to show the need for a pedagogy of work in the construction of the integrated curriculum, considering its importance, both in the social and political aspect, when one has, with the reform of High School, professional training as a formative itinerary of Basic Education, which, being treated in a light way, deconstructs the concept of integration defended by the Institutes.

Keywords: Integrated Curriculum. Professional education. Teacher training.

¹ Mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Jequié – Bahia (IFBA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Conhecimento Científico (GEPECC/UESB). Brasil. E-mail: verena0806@yahoo.com.br.

LA PEDAGOGÍA DEL TRABAJO EM EL DERECHO A LA FORMACIÓN INTEGRAL

RESUMEN:

Este artículo parte de la preocupación de una pedagoga cuando percibe las dificultades de implementar el currículo integrado en los Cursos Técnicos Integrados de Nivel Medio, ya que la integración justifica, en gran medida, la razón de ser de estos cursos, para la formación integral. Formación de los sujetos que necesitan ingresar antes al mundo del trabajo, sin que ello suceda como una yuxtaposición del currículo de la Educación Básica con la formación profesional. Observando esa dificultad en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, Campus Jequié, Estado de Bahía, este artículo, a través de una investigación bibliográfica de tipo narrativo, buscó delinear caminos que pudieran favorecer tal construcción. Más que traer conceptos queridos a la especificidad de la propuesta de Educación Profesional, en su compromiso con la población menos favorecida, este estudio trae conceptos de campo para mostrar la necesidad de una pedagogía del trabajo en la construcción del currículo integrado, considerando su importancia, tanto en el aspecto social como político, cuando se tiene, con la reforma de la Enseñanza Media, la formación profesional como itinerario formativo de la Educación Básica, lo que, al ser tratado de manera liviana, deconstruye el concepto de integración defendido por la Institutos.

Palabras clave: Currículo Integrado. Educación profesional. Formación de profesores.

Introdução

A proposta da Educação Profissional (EP) nasce na esteira da Revolução Industrial, associada à necessidade de formação para o mercado de trabalho, dicotomizando trabalho manual e intelectual, reforçando o caráter dual que sempre acompanhou o processo educacional no país e seu entrelaçamento aos interesses econômicos de cada época. Por outro lado, o crescimento da EP, nas últimas décadas, associada à consolidação de seu campo conceitual, tem revelado essa forma de educação como uma possibilidade de alternativa a esse modelo dual e dicotômico, resgatando o trabalho para além de seu sentido econômico, colocando-a como perspectiva formativa emancipatória para o público que busca esse percurso.

A Educação Profissional pode ser oferecida em nível de Educação Básica (EPTNM), compondo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme seção IV-A da Lei 9.394/1996, de forma articulada com o Ensino Médio, de modo integrado ou concomitante, conforme a Lei 11.741 de 2008. Na forma integrada está o entendimento de que, à formação escolar básica, tem-se integrada a formação profissional, em que o sujeito, ao tempo em que

se prepara para o exercício de uma profissão, amplia a sua visão de mundo e se apropria do patrimônio cultural da Humanidade. Essa realidade é tributária da ideia de “escola unitária” de Gramsci, e da politecnicidade, com Marx e Engels, e deve romper com a dicotomia existente entre trabalho manual e intelectual, esse último historicamente reservado às elites, ao passo que possibilita o acesso aos conhecimentos socialmente relevantes, sem desconsiderar a realidade da juventude das camadas menos privilegiadas, para a qual a profissionalização apresenta-se como uma necessidade, em alguns casos, muitas vezes, antes mesmo de concluir a escolarização básica.

Assim, o ensino integrado propõe uma formação mais ampla do sujeito, no sentido de acolher cultura, trabalho, ciência, técnica, tecnologia, ética e estética. Essas múltiplas dimensões da realidade estão interligadas e não devem acontecer de forma dissociada, sob pena de incorrer num currículo enciclopédico, fragmentado, isolado e distante da realidade do aprendiz. Tal concepção de educação busca não apenas romper com uma realidade dual na história das formações no país, como também promover a formação integral, através da integração entre conhecimentos gerais e específicos. Trata-se, desse modo, de oferecer às populações menos privilegiadas, a possibilidade de acesso ao patrimônio cultural como forma de emancipação, o que outrora lhes fora negada, pois o ensino médio comumente funciona como passaporte para os filhos das elites adentrarem às Universidades, e restava às populações menos privilegiadas a preparação para os ofícios, atividades que, *a priori*, não requeriam muita elaboração teórica.

Por sua vez, promover essa formação integrada tem se constituído em grande dificuldade para muitas Instituições. No artigo “A configuração do campo da Educação profissional no Brasil”, Olívia Medeiros Neta (2016) faz um mapeamento da produção do conhecimento em Educação Profissional e revelou que, entre 1996 e 2014, num total de 237 artigos publicados no Portal Cape, apenas 3 tratavam de ensino médio integrado, algo em torno de pouco mais de 1% do total das publicações, naquela ocasião. O ensino integrado é uma concepção de ensino complexa de efetivar, cujas razões estão imbricadas na forma fragmentada como, historicamente, deu-se a produção dos conhecimentos no campo científico, cujo modelo se estendeu para os espaços acadêmicos e escolares.

Na forma de ensino integrada, os professores são convocados a fazer algo para o que não foram preparados pois a grande maioria dos/as docentes que atua no Ensino Integrado não teve uma formação integrada, pois, comumente, a formação é disciplinar, fragmentada e muitas vezes desconectada dos problemas reais, resultado de um modelo de Ciência e de escola que precisou separar para explicar. Agora, faz-se necessário unir para melhor

compreender. E essa mudança de paradigma epistemológico demanda tempo e esforços para se efetivar, especialmente considerando a realidade da Educação Profissional e a formação de seus e suas profissionais, tema de debates ao longo das últimas décadas, mas de poucos avanços, tanto do ponto de vista da operacionalidade, como em termos de diretrizes e normativas. Ademais, geralmente, ao chegar ao universo da Educação Profissional nos Cursos Técnicos de Nível Médio, não há nenhuma inserção formativa do profissional nesse ambiente, desconsiderando toda a especificidade dessa etapa e forma de educação.

Em relação à formação de professores para a Educação Profissional, observa-se o tratamento pouco criterioso em torno do assunto e o retrocesso nas resoluções, pois a Resolução 06/2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio dizia, no artigo 40, que a formação para esses e essas profissionais dar-se-á por graduação, licenciatura e outras formas. A Resolução 02/2019, que substitui a 06/2012, remonta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) para tratar desse aspecto, que, no artigo 62, fala da licenciatura para os/as profissionais da Educação Básica. Ou seja, as especificidades da Educação Profissional, que conta com profissionais que não são licenciados/as, seguem sem ser notadas, o que releva o descompromisso com a questão.

A Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015) que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior, no artigo 14º, prevê a formação pedagógica para os não licenciados/as, com carga horária entre 1000 e 1400 horas, com 300 horas destinadas ao estágio e o prazo de cinco anos para que essa situação seja avaliada e definido prazo para sua extinção. Essa resolução foi substituída pela Resolução 01/2021 (BRASIL, 2021), para adequar as diretrizes curriculares às características da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2018), e não traz esse prazo. Parece que perdeu o caráter emergencial sem que a situação tenha sido resolvida. Ou seja, não há uma formação específica para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o que revela a negligência quanto ao reconhecimento de suas especificidades.

As propostas¹ de licenciaturas para a EPTNM, apresentadas ao Conselho Nacional de Educação, até então não ganharam materialidade, ficando a critério do/a docente buscar essa formação específica. Conforme assegura Costa (2016, p.204), “ter o direito de se tornar professor não é o mesmo que ter obrigatoriedade de ser professor para que possa lecionar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Essa problemática fica ampliada quando se considera a expansão da Rede Federal de ensino e revela que ainda prevalece no âmbito

legislador do campo da educação brasileira, o entendimento já suplantado na Pedagogia de que saber fazer significa saber ensinar.

Bem verdade que até aqui nos referimos, especialmente, aos/às professores não licenciados/as, àqueles que possuem graduação ou formação tecnológica para o exercício da docência, no âmbito da Educação Profissional, muito embora, como pontuou Dante Moura, a necessidade da formação pedagógica voltada para a Educação Profissional, também é uma necessidade dos licenciados/as, como explica o autor:

Portanto, formados para o exercício da docência nesse âmbito, ou seja, para atuar no ensino de Matemática, de Química, de Geografia, de História etc. destinado a estudantes do ensino fundamental ou médio, o que é muito diferente de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cujo fim é a formação técnica de nível médio, principalmente, o ensino médio integrado à educação profissional. Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação continuada específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional no sentido estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso é fundamental, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos aprofundados sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio (MOURA, 2014, p.88).

O ensino integrado pressupõe especificidades que são construídas a partir de uma situação relacional entre as disciplinas, evidenciando o caráter interdisciplinar dos componentes curriculares e do entendimento do trabalho como princípio educativo. No primeiro ponto, não se trata de acréscimo e justaposição de componentes curriculares da formação básica com a formação profissional, que resulta na ampliação de carga horária do curso, mas da articulação e integração entre ambos, a partir do entendimento do trabalho em seu aspecto ontológico e não meramente econômico, de modo a promover a formação de um sujeito crítico e comprometido com sua realidade.

Em que pese a grande contribuição que a Rede Federal tem dado à consolidação da Educação Profissional no Brasil, através da criação dos Institutos² e sua expansão, e do trabalho acadêmico de qualidade social que é realizado em seus espaços, ainda há lacunas em seu projeto de formação que se relaciona diretamente à problemática nacional de formação dos professores para essa oferta da Educação Básica. Segundo Pacheco, (2015, p. 12)

“Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola

² Criados pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa”.

A possibilidade de dialogar desde a educação básica até a pós-graduação, através dos vínculos que os professores estabelecem com os diferentes níveis e formas da educação, que vem facilitada por uma infraestrutura que, apesar dos recorrentes cortes de orçamento, dispõe de condições que permitem ensino, pesquisa e extensão, através de profissionais de diferentes áreas, com formações específicas, corroboram para que as atividades sejam desenvolvidas com êxito, contribuindo com o desenvolvimento local e regional, transformando vidas e cumprindo sua função social.

Por outro lado, consolidar o ensino integrado tem sido uma dificuldade, pois observa-se nos planos de curso que há uma “junção” das disciplinas propedêuticas e das específicas da profissão, e a adequação da carga horária para que os cursos se mantenham dentro da quantidade de horas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2021).

A junção da formação geral básica com a profissional, não apenas fere a premissa da instituição que oferta o ensino integrado, como contribui para uma prática fragmentada e enciclopédica, que favorece cansaço mental nos/as estudantes e compromete a efetividade do trabalho desenvolvido, dificultando que estabeleçam relações entre conhecimento e realidade, contrariando a proposta de formação Educação Básica integrada à Educação Profissional de Nível Médio. Assim, Reconhecendo que a integração é condição necessária para a formação integral e crítica do sujeito aprendente, apresentando-se como desafio para as instituições que ofertam a EPTNM, esse artigo busca, a partir de uma pesquisa bibliográfica narrativa, através de autores que compreendem a EP como campo de disputas políticas, articular os conceitos que embasam seu ideário emancipatório num conjunto de ações que possa favorecer o desenvolvimento de um currículo integrado.

Os caminhos da integração

Apesar das muitas críticas aos modelos pedagógicos vigentes, timidamente a escola abandona as premissas dos moldes em que foi desenhada, seja pela dificuldade em romper com padrões e modelos estabelecidos, seja em razão das exigências do mercado e dos Exames, ou pela complexidade que é o fenômeno educacional em si, por aglutinar diversas realidades e concepções. Na Educação Profissional não é diferente, sobressaindo o entendimento de que a “manutenção da centralidade da educação profissional na dimensão econômica [...] supõe uma aceitação do mercado como regulador da sociabilidade”

(PACHECO, 2012, p.12). A Educação Profissional na perspectiva do trabalho ultrapassa essa esfera econômica e se assenta naquele como “primeira mediação entre homem e realidade material e social” (ibidem, p.68), cuja força, historicamente, foi transformada em mercadoria.

Compreender a educação profissional como campo de disputa política é recolocar o trabalho no lugar de produção de realidades e de sua indissociável relação com a produção de conhecimentos, que incorpora valores éticos e políticos, na formação de um sujeito mais crítico. Desse modo, o primeiro passo para o desenvolvimento de um currículo integrado é a compreensão do trabalho para além de sua condição puramente econômica. É compreendê-lo como atividade pela qual o homem produz a existência e a cultura. Não é possível fazer Educação Profissional numa perspectiva emancipatória sem ultrapassar a esfera econômica e produtiva em que comumente é forjada.

As transformações nas relações de trabalho, com base no paradigma da acumulação flexível, trazem novas demandas para a formação do trabalhador que agora é convocado, no exercício de seu labor, a dar respostas em situações de desafios, o que exige das instituições formacionais maior qualificação do sujeito. Na perspectiva emancipatória, essa qualificação implica em qualidade social e significa uma formação mais crítica, reconhecendo o caráter ontológico e político de sua práxis, e não meramente para atender às demandas da sociedade vigente, como quer o mercado.

A vinculação da Educação Profissional à visão mercadológica, destituída de um compromisso com a formação integral, pode levar a uma falsa interpretação de que seus fins estejam relacionados ao desenvolvimento de competências, e estas, por sua vez, tomadas em seu pragmatismo, reforçam ainda mais a concepção do “saber fazer”, comum a muitos cursos profissionalizantes, reforçando o caráter dual da formação.

O entendimento da Educação Profissional como meramente preparação para o exercício de profissões de nível médio, na perspectiva do mercado, gera o equívoco de que essa formação pode se “juntar” à formação básica, sendo assim um “ganho” para o/a estudante menos favorecido/a, fazê-las “ao mesmo tempo”. Daí que o entendimento do trabalho em sua dimensão ontológica é fundamental para a formação integrada pois é ele que vai favorecer a construção de um pensamento mais integrador e crítico acerca da realidade, conforme atesta Ciavatta (2008, p.61): “A integração deve se voltar para a luta contra as desigualdades sociais [...]”.

Não se pode formar de modo dissociado e “esperar” que o resultado seja integrado. Recorta-se a realidade para explicar; depois, espera-se que o/a estudante reúna as partes e compreenda a totalidade. O modo de pensar é construído nas relações que se estabelece entre

os objetos; se o pensamento é forjado de modo fragmentado, assim também será o resultado de suas operações. Num mundo em rápidas e constantes mudanças, desenvolver o modo de pensar é essencial:

Não se sabe, inclusive, para quais tecnologias educa-se um jovem que vai se inserir no mundo do trabalho depois de três anos. Para enfrentar a dinamicidade e a complexificação das relações sociais e produtivas, o desenvolvimento do que chamamos competências cognitivas complexas passa a ser crucial. Essas competências cognitivas complexas referem-se menos ao saber fazer do que ao domínio do raciocínio lógico-formal, da capacidade de trabalhar com as idéias, das competências comunicativas, do domínio das linguagens, a partir da capacidade de análise, de síntese, de criação (KUENZER, 2008, p.28).

Provocar o pensamento crítico, articulador e integrador é um dos desafios da Educação Profissional numa perspectiva emancipatória. Como concepção teórico-metodológica, Ramos (2016) diz que a Pedagogia Histórico-Crítica converge com o ensino integrado, pois entende que a interpretação do mundo se dá através da apropriação do saber produzido historicamente, que acontece pela elaboração do pensamento. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Bahia (IFBA), comungando desse entendimento, atesta, através de seu Projeto Pedagógico Institucional (BRASIL, 2013, p.36) que “a compreensão acerca da teoria pedagógica que fundamenta as práticas educativas da instituição, elege-se a Pedagogia Histórico-Crítica[...]”, o que significa dizer que essa instituição compreende o conhecimento como produção do pensamento, através do qual se constrói as relações entre os objetos, constituindo a realidade concreta em sua totalidade e a valorizando os conhecimentos historicamente construídos, que fomentam tais relações.

No propósito de compreensão da realidade em sua totalidade, essa teoria parte da prática social e a ela retorna, revelando, como pontuou Saviani (2005, p.83), o compromisso com a transformação da realidade: “Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica”, o que corrobora com a função social dos Institutos Federais de fomentar mudanças através da aquisição do saber de forma integrada. Esse movimento epistemológico de nascer da prática social, através do pensamento sincrético, e a ela retornar com o pensamento sintético, modificado através das relações estabelecidas entre os conhecimentos, depende do entendimento do papel do professor na mediação pedagógica.

Assim, além do entendimento do trabalho em seu aspecto ontológico, é necessário que a qualidade da mediação esteja muito bem estabelecida, pois ela pode ser definida a partir de distintas perspectivas pedagógicas:

A categoria de *mediação* é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto

de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2016, p.90).

Observa-se que a formação pedagógica do/a docente para a Educação Profissional, compreendida como “complementar” nas Resoluções, tem grande importância para a efetivação de um ensino integrado, pois será ela que, através da mediação docente, favorecerá a formação do cidadão crítico, que consiga transformar sua realidade: “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (PACHECO, 2012, p.61). A mediação docente, nessa perspectiva, tem como objetivo oportunizar o desenvolvimento da criticidade do/a estudante, de forma que ele/ela consiga reelaborar sua visão da realidade, a partir de relações entre diferentes objetos, à luz da apropriação do saber.

Por outro lado, essa formação crítica, pode acontecer, em outras perspectivas formacionais, sem que necessariamente haja uma integração do currículo, e aqui voltamos à pauta da integração que é complexa, conforme sentido exposto por Morin (2003, p.14) de que

Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso *século* e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade.

Dada sua complexidade, as instituições, na gestão pedagógica dos cursos, buscam diferentes estratégias de organizar o currículo de modo a superar o desafio da integração, a exemplo do Projeto Integrador³: “o projeto integrador ou interdisciplinar é o modelo mais adotado pelas instituições como promotor da integração ou articulação entre as formações”. (SALES; REIS, 2019, p.159). Comumente, nesses casos, observa-se que toda a narrativa curricular acontece como de costume, sendo a integração reservada a determinado momento do processo formativo, de acordo com a organização curricular do curso. Não há aqui o

³ A título de exemplo, o projeto integrador pode ser observado no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletromecânica na forma Integrada ao Ensino Médio do Campus IFBA Jequié. Disponível em <https://portal.ifba.edu.br/jequie/ensino/curso/tecnico/integrado/tecnico-em-eletromecanica>. Acesso em 20 de mar.2022.

intuito de desmerecer tal tentativa. Pelo contrário, há o reconhecimento de que constitui um avanço no tratamento do tema, que revela tanto a sua complexidade quanto a dedicação que a integração exige dos/as profissionais da educação. Sobre o projeto integrador, os autores acima pontuam que

Essa concepção de integração se baseia em práticas interdisciplinares onde os professores de uma formação, pouco ou nada conhecem das especificidades de outro campo do conhecimento, buscando a interdisciplinaridade através do diálogo de conteúdos e não do perfil profissional ou itinerário formativo. Os professores da formação geral participam de um processo formativo laboral, sem conhecer o mesmo, para que possam fundamentá-lo. (idem, 2019, p.159)

A integração não se confunde com interdisciplinaridade, que busca uma comunicação e complementação entre os diversos saberes. O caráter da integração inclui a interdisciplinaridade mas a ultrapassa, pois pressupõe uma relação entre as disciplinas, de modo que haja uma integração entre a formação geral e a formação profissional. Essa relação é construída a partir da categoria trabalho. É através dele que acontece a articulação e o encontro entre ciência, tecnologia e cultura. Assim, a integração encontra no trabalho o elemento que articula e une todos os aspectos da formação – éticos, técnicos, históricos, sociais, artísticos – em que um saber é parte do outro e juntos, através de uma mediação histórico-crítica, contribuem para a formação do cidadão crítico, proposta umbilical da Rede Federal.

Outra possibilidade de integração da formação básica com a profissional se dá a partir do perfil profissional do curso. Nesse caso, ela acontece durante a construção curricular, quando são definidas as habilidades previstas para determinada etapa do curso, sem perder de vista a totalidade da formação e sua constituição ao longo do tempo, através da construção coletiva dos/as docentes, de modo que estes/as colaboram com aquela formação profissional, a partir dos saberes de seus campos disciplinares, em razão das habilidades previstas para aquela etapa. Sobre essa estratégia de integração,

A primeira preocupação na construção coletiva do currículo integrado do curso, é reunir os docentes das duas formações para construir juntos o itinerário formativo do perfil profissional do curso. Algumas questões são discutidas: Qual a historicidade dessa ocupação profissional? Como atualmente ela está inserida no mundo do trabalho? Na formação do estudante, quais são as etapas/elementos fundantes para a formação do técnico? O que devemos privilegiar nesse percurso? É possível formar nesse percurso etapas, eixos ou ciclos de formação? Geralmente, os docentes da formação regular não conhecem em detalhes como é formado o profissional naquele ofício. (SALES; REIS, 2019, p.164)

O objetivo aqui não é descrever como a integração acontece, seja através do projeto integrador ou do perfil profissional do curso, mas de chamar a atenção para a centralidade da

categoria trabalho nessa integração e a necessidade de os/as docentes da formação básica também se apropriarem dessa demanda, assim como os professores da formação profissional pois, conforme Ramos (2008, p.17) “nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam”. Ou seja, os componentes curriculares que se ocupam da formação básica e da formação profissional precisam fazê-lo a partir da compreensão das características da força produtiva, ou seja, “isso significa ter o trabalho como princípio educativo” (idem, p.18), expressão tão comumente usada nos espaços formativos profissionais.

A relação entre as disciplinas no ensino integrado é estabelecida a partir do trabalho, que é o elemento comum à formação básica e profissional, a partir do qual os componentes curriculares trazem a historicidade de seus conhecimentos, de modo a contribuir com a formação profissional de forma crítica, em sua totalidade concreta. Ou seja, formação básica e formação específica cooperam entre si, de modo integrado, a partir de objetivos que lhes são comuns, em prol da construção do/a cidadão/ã. Sem esse entendimento fica difícil que os/as profissionais da Educação consigam promover essa formação integrada. Por sua vez, tal entendimento implica necessariamente em assumir a integração como um empreendimento coletivo.

Não há como construir relações mais amplas e profundas entre os fenômenos senão de forma coletiva e colaborativamente, a partir da troca de saberes entre os/as docentes envolvidos/as na construção dos objetivos do curso e na formação dos sujeitos. Esses momentos de troca entre os pares, enriquecem o trabalho docente e contribuem para que os/as profissionais ampliem os seus conhecimentos, o que proporciona melhor apreensão da realidade em sua totalidade, de modo a melhor compreender a contribuição que cada componente curricular pode trazer à formação do sujeito profissional crítico. À medida que trabalham em prol da formação dos/as estudantes, os/as professores/as também transformam a si mesmos.

O trabalho de construção de um ensino integrado é, em si, um exercício de colaboração, integração, valorização das diferenças, criticidade e compromisso social que depende do reconhecimento da importância desses elementos para sua consolidação. Disso decorre a “necessidade do domínio teórico-prático das categorias da pedagogia do trabalho [...]” (KUENZER, 2008, p.37). Sem o entendimento da Pedagogia do Trabalho que passa, necessariamente, por uma mediação histórico-crítica e pelo entendimento do trabalho, tanto como meio de construção da realidade como de construção de um currículo, e da integração entre formação básica e profissional, conforme esboçado ao longo desse artigo, tal esforço

não será efetivado, pois, são ações que requerem muito planejamento, organização e disponibilidade de tempo, o que só se justifica a partir do entendimento de sua necessidade pedagógica, política e social.

Segundo Franco, (2016, p.537), “a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é, na realidade, um processo de regulação e, como tal, um processo educativo”. Assim, é a Pedagogia que imprime intencionalidade à prática pedagógica, e, usando o trabalho como especificidade dessa pedagogia, através da preposição “do”, significa dizer que é o trabalho que deve imprimir essa intencionalidade às ações desenvolvidas. A Pedagogia deve “regular”, a partir de uma epistemologia crítico-emancipatória, que tem no trabalho e na historicidade, o fio condutor das interações estabelecidas na Educação Profissional, o trabalho educativo nas instituições que ofertam ensino integrado.

A defesa de uma pedagogia do trabalho pressupõe a apropriação de seus pressupostos que é condição para a luta contra a desarticulação e o enfraquecimento que esta forma de educação tem sofrido, ultimamente, a exemplo da Resolução 01/2021 (BRASIL, 2021), que traz muitas ideias e termos que se aproximam de uma concepção neoliberal de educação, que privilegia os interesses do mercado na formação do sujeito e, justamente, enfraquece as bases de uma pedagogia do trabalho.

A pedagogia do trabalho não requer apenas o entendimento das categorias colocadas acima; ou melhor, o entendimento das categorias mencionadas acima requer uma mudança de mentalidade no sentido de pensar o trabalho como dimensão produtiva e não somente mercadológica, e como fonte de reflexão e planejamento de toda ação formativa, diante dos apelos do mercado, dos exames e vestibulares.

Entende-se que criar as condições para a integração seja uma prerrogativa e um dever das instituições que ofertam o ensino integrado, porém, a mudança começa com a transformação das mentalidades, na substituição de um pensamento disruptivo por um pensamento de complexo, no sentido da tecitura coletiva, inerente a um ensino integrado:

[...] não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. Essa é uma impossibilidade lógica que produz um duplo bloqueio.

Há resistências inacreditáveis a essa reforma, a um tempo, una e dupla. A imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares.[...] Há uma resistência obtusa, inclusive entre os espíritos refinados. Para eles, o desafio é invisível (MORIN, 2003, p.99).

As transformações para implementar um currículo integrado não são fáceis, demandam tempo e dependem de muitas variáveis. A citação acima ilustra bem algumas dessas dificuldades. Especialmente, pressupõe mudança de mentalidade que só acontece quando ideias consolidadas são transformadas ou cedem espaço a novas formas de pensar. A pedagogia do trabalho pode favorecer essa mudança de mentalidade e, talvez, junto com essa mudança de mentalidade, venha o desejo de consolidar a proposta do Ensino Médio Integrado, na construção do currículo e nas relações em sala de aula.

Considerações finais

Esse artigo pretende mostrar, através dos olhos e estudos de uma pedagoga que atua na Rede Federal, que, ainda que seja recomendada a complementação pedagógica para os professores bacharéis que atuam na Educação Profissional, ela não dá conta das especificidades dessa forma de educação, que carece de uma pedagogia do trabalho. Além do mais, tal complementação exclui os professores licenciados/as e estes, de modo geral, também não tiveram, em sua formação, uma preparação específica para esta forma de fazer educação. De mais a mais, o caráter “complementar” dos saberes pedagógicos se dissemina por toda a Rede, que, de modo geral, não promove programas e momentos de formação pedagógica específica para seus profissionais.

Outrossim, a complementação pedagógica sugerida em lei pode acontecer sem, necessariamente, levar em consideração as especificidades de uma pedagogia do trabalho, pois, a título de exemplo, a mediação docente pode ser pensada a partir da ótica de tendências pedagógicas distintas, sejam liberais, tradicionais ou progressistas.

Assim, esse artigo pretende chamar a atenção para a necessidade de que as instituições que ofertam o Ensino Médio Integrado tomem para si essa responsabilidade, visto que a cada dia ela foi ficando mais rarefeita nas legislações que tratam da Educação Profissional, de modo a garantir não somente o fortalecimento dessa forma de oferta, tratada como itinerário formativo na última reforma do ensino médio, como também de modo a garantir que os objetivos dessa formação profissional, que perpassam pelo entendimento e desenvolvimento de um currículo integrado, estejam assegurados.

Sem o entendimento das especificidades do ensino integrado fica difícil compreender a importância do currículo integrado na formação dos sujeitos que buscam esses cursos. Daí muitos/as profissionais pensarem que a junção, propostas integradoras ou interdisciplinares dão conta dessa integração. Por isso, esse artigo pontua a necessidade de uma pedagogia do

trabalho como condição para efetivação do direito à formação integrada, como prometem os Institutos Federais.

Sabemos, por outro lado, que essa possibilidade levanta duas questões principais: há profissionais na rede para provocar tais discussões? Há carga horária disponível dos/as professores/as para participar das ações? Havendo o entendimento de que as compreensões propostas por esse artigo são necessárias e, havendo desejo coletivo para sua realização, as demais questões podem ser resolvidas no âmbito da própria instituição. Por hora, o objetivo desse artigo foi levantar a necessidade dessa pedagogia do trabalho como condição para efetivação de um ensino integrado.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de setembro de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm#:~:text=L11892&text=LEI%20N%C2%BA%2011.892%2C%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202008.&text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 6 de 20 de setembro de 2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2 de 1º de julho de 2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1 de 5 de janeiro de 2021**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 20 mar.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar.2022.

COSTA, Maria Adélia. **Políticas de formação de professores para a educação profissional: realidade ou utopia**. 1. ed. Curitiba: Apuris, 2016.

CIAVATTA, Maria. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Palestra. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Coleção Ensino Superior em Debate. Vol. 8. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p.41-65. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (on-line). Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 de mar. 2022.

IFBA. **Projeto Político Pedagógico Institucional do IFBA**. Salvador, 2013. Disponível em:
<https://portal.ifba.edu.br/institucional/documento/documentos-institucionais/ppi-ifba.pdf/view>. Acesso em: 10 fev. 2021.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Coleção Educação Superior em Debate. Vol. 8. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p.19-40. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes. A configuração do campo da Educação Profissional no Brasil. **Revista Holos**, v. 6, 2016, p. 50-55. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4947>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Dante H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica, v.3. Instituto Federal do Paraná: Curitiba, 2014.

PACHECO, Eliezer. (Org.) **Perspectiva da Educação Profissional técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares**. Editora Moderna: São Paulo, 2012. Disponível em:
<https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>. Acesso em: 20 jan.2021

_____, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. Disponível em:
<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 mar. 2020

_____, Marise Nogueira. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; AMARAL,

Suely. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2016, p.59-75. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/88. Acesso em: 17 dez. 2020.

_____, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 20 mar.2022.

SALES, Maria Castilho de; REIS, Renato Hilário dos. As perspectivas de integração no currículo da Educação Profissional integrada à EJA. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, 2019, V.12, N.1, p.153-170. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41842/32970>. Acesso em: 20 mar.2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; AMARAL, Suely. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2016, p.77-103. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/88. Acesso em: 17 dez. 2019.

Recebido em: 01 abr. 2022.

Publicado em: 01 jun. 2022.